

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.5281/zenodo.20939819

Carine Corrêa

Mestranda em Ciências da Educação.

Instituição: Christian Business School

Endereço: 40 rue Alexandre Dumas, Paris (Arrondissement de Paris)

E-mail: gungelcorreacarine@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa a relevância das múltiplas linguagens artísticas artes visuais, música, teatro e dança como estratégias fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento integral na Educação Infantil. Diante de um histórico cenário escolar frequentemente marcado pelo verbalismo abstrato e pelo confinamento corporal, investiga-se como a articulação e o hibridismo dessas linguagens podem superar a fragmentação curricular e promover a autoria infantil. A metodologia pauta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, dialogando com autores de referência como Loris Malaguzzi, Lev Vygotsky, Teca Alencar de Brito e Luciana Esmeralda Ostetto, além das diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no campo de experiência "Traços, sons, cores e formas". As análises apontam que a cognição na infância é sinestésica e corporalizada, exigindo espaços intencionalmente estruturados (como os ateliês) e materiais diversificados que desafiem a pesquisa tridimensional, sonora e performática dos pequenos. Conclui-se que a superação do ensino tradicionalista na primeira infância requer uma mediação docente baseada na escuta atenta e na documentação pedagógica, garantindo que as cem linguagens da criança funcionem como ferramentas de emancipação, diversidade cultural e autonomia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Múltiplas Linguagens. Prática Pedagógica. BNCC. Documentação Pedagógica.

ABSTRACT: This article analyzes the relevance of multiple artistic languages visual arts, music, theater, and dance as fundamental strategies for learning and comprehensive development in Early Childhood Education. In light of a historical school scenario frequently marked by abstract verbalism and bodily confinement, it investigates how the articulation and hybridity of these languages can overcome curricular fragmentation and promote children's authorship. The methodology is based on a qualitative bibliographic research, dialoguing with reference authors such as Loris Malaguzzi, Lev Vygotsky, Teca Alencar de Brito, and Luciana Esmeralda Ostetto, as well as the regulatory guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), specifically within the experience field "Traits, sounds, colors, and shapes". The analysis points out that childhood cognition is synesthetic and embodied, requiring intentionally structured spaces (such as ateliers) and diversified materials that challenge the children's three-dimensional, sonic, and performative research. It is concluded that overcoming traditionalist teaching in early childhood requires a teaching mediation based on attentive listening and pedagogical documentation, ensuring that the child's hundred languages function as tools for emancipation, cultural diversity, and autonomy.

Keywords: Early Childhood Education. Multiple Languages. Pedagogical Practice. BNCC. Pedagogical Documentation.

Introdução

A Educação Infantil, na condição de primeira etapa da Educação Básica nacional, consolidou legal e pedagogicamente o compromisso ético e político com o desenvolvimento integral da criança na faixa etária de zero a cinco anos. Essa conquista, historicamente demarcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e chancelada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), representou uma ruptura paradigmática com o antigo modelo assistencialista e filantrópico de guarda e mera custódia dos corpos infantis.

A partir desse novo marco legal, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos, um ser histórico e social que produz cultura e que aprende nas e pelas relações que estabelece com o meio. No entanto, esse compromisso contemporâneo impõe à instituição escolar a necessidade premente de romper, de forma definitiva, com modelos de ensino arcaicos e diretivos que foram nocivamente herdados do ensino fundamental tradicional.

Tais modelos são frequentemente marcados pelo verbalismo abstrato, pelo confinamento das infâncias em carteiras enfileiradas através do excesso de atividades sentadas e pela precoce e forçada antecipação de conteúdos formais de alfabetização e letramento mecânico.

Na primeira infância, o sujeito cognoscente conhece, pesquisa, elabora hipóteses complexas e se comunica de modo ativo com o mundo ao seu redor através de canais intrinsecamente multissensoriais. Para os pequenos, o corpo, o gesto, o som, o movimento, o traço gráfico e a palavra falada não operam de forma isolada; ao contrário, eles estão profunda e indissociavelmente interligados no processo de significação da realidade circundante.

A cognição infantil é corporalizada; a mente se estende através das mãos que tocam, dos pés que saltam e dos olhos que investigam as texturas e as cores do ambiente. Ignorar essa organicidade expressiva significa desrespeitar a própria ontologia da infância, impondo uma fragmentação racionalista que silencia a sensibilidade do educando e reduz sua experiência escolar a um processo alienante de adestramento cognitivo e comportamental.

Nesse cenário de reconstrução curricular, as manifestações artísticas não podem continuar sendo tratadas pela rotina escolar como meras atividades acessórias, passatempos decorativos, tarefas de relaxamento ou ferramentas puramente utilitárias e instrumentais voltadas para celebrar e confeccionar lembrancinhas para datas sazonais do calendário comercial.

As artes constituem, em sua essência, linguagens legítimas, sistemas sofisticados de representação do pensamento e formas autônomas de produção de conhecimento. Falar na implementação e na defesa das "múltiplas linguagens artísticas" no cotidiano da Educação Infantil significa, antes de tudo, reconhecer que a criança possui o direito inalienável de se expressar e de ler a sua realidade por meio de uma pluralidade de canais manifestos nas artes visuais, na música, no teatro, na performance e na dança. Essa hibridização constante e a intersecção fluida dessas linguagens correspondem perfeitamente à forma sinestésica e global como a infância experimenta e decodifica o universo cultural que a cerca.

No entanto, o problema central e gerador que motivou o desenvolvimento desta pesquisa reside no flagrante descompasso ainda observado em muitas rotinas das instituições escolares contemporâneas. Sob a justificativa de uma organização burocrática do tempo e do espaço, o ensino de arte é sistematicamente fragmentado em caixas disciplinares isoladas e estanques instituindo-se rigidamente a "hora do desenho", o "momento do canto" ou a "aula da historinha", o que esvazia e enfraquece o potencial integrador, poético e sensório dessas manifestações na vida dos pequenos. Essa atomização curricular transforma a arte em uma técnica a ser cumprida e não em uma experiência a ser vivida.

Diante dessa realidade contraditória que aprisiona os fluxos criativos da infância, emerge o seguinte questionamento científico: de que maneira o professor pode planejar e utilizar as múltiplas linguagens artísticas como estratégias intencionais de aprendizagem no cotidiano escolar, promovendo efetivamente a autoria e a autonomia da criança?

Para responder com rigor a essa problemática, o presente estudo ancora-se teoricamente em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e cunho analítico-crítico. O referencial teórico debruça-se e dialoga diretamente com as contribuições seminais de teóricos que revolucionaram a psicologia e a pedagogia da infância.

Entre eles, destaca-se o pedagogo italiano Loris Malaguzzi e sua célebre filosofia das "cem linguagens da criança", abordagem que preconiza a indissociabilidade entre o pensamento e a expressividade material. Igualmente fundamental é o aporte de Lev Vygotsky, cujos estudos sobre a psicologia da arte e a atividade criadora humana explicitam que a imaginação infantil se desenvolve na exata proporção da riqueza de estímulos culturais oferecidos pelo meio. Adicionalmente, o trabalho debruça-se sobre as diretrizes oficiais contemporâneas emanadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no que tange aos Campos de Experiência e aos Direitos de Aprendizagem.

Justifica-se a relevância social, acadêmica e científica deste debate pela urgência em instrumentalizar e ressignificar a prática docente na primeira infância. Oferecer subsídios teóricos e práticos para a superação do ensino verbalista é um passo elementar para a construção de um currículo escolar que seja de fato vivo, poético, investigativo e verdadeiramente focado nas especificidades e nos ritmos do desenvolvimento infantil.

Espera-se que as reflexões aqui consolidadas colaborem para que os educadores revisitem seus planejamentos, abandonem a rigidez dos modelos tradicionais e passem a conceber a escola como um ateliê de experiências abertas, onde as múltiplas linguagens funcionem como ferramentas de emancipação, diversidade cultural e afirmação da autoria da criança sobre suas próprias criações.

O Conceito das "Cem Linguagens" e a Percepção Sinestésica da Infância

Para compreender a verdadeira função e a potência das artes na infância, é imperativo resgatar o pensamento revolucionário do pedagogo italiano Loris Malaguzzi, idealizador da célebre abordagem educativa de Reggio Emilia. Malaguzzi (1999) imortalizou na literatura pedagógica a premissa de que a criança é feita de cem linguagens, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de jogar, de escutar, de maravilhar-se e de falar. Contudo, em seu poema manifesto, o autor denuncia de forma contundente que a escola tradicional e formalista rouba noventa e nove dessas linguagens do sujeito infantil.

Isso ocorre ao priorizar de maneira quase exclusiva e precoce as linguagens verbal e escrita, separando artificialmente a cabeça do corpo, o pensamento da ação concreta, o trabalho do jogo e a ciência da imaginação. Ao fazer isso, a instituição escolar fragmenta a totalidade da experiência humana, desconsiderando que o conhecimento na primeira infância se constrói na organicidade de um corpo que sente, se move e cria.

Na Educação Infantil, o pensamento é essencialmente sinestésico, integrando diferentes canais perceptivos e sensoriais em um mesmo fluxo cognitivo. Isso significa que a criança pequena não experimenta uma cor, uma forma ou um material apenas através do sentido da visão. Ela necessita tocá-lo com as mãos, sentir sua textura, perceber sua temperatura, relacioná-lo a um determinado estímulo sonoro ou traduzi-lo imediatamente em um movimento corporal expressivo.

Como assevera Ostetto (2022), a experiência estética na infância não é um ato puramente contemplativo e intelectualizado, mas sim um acontecimento de corpo inteiro. Quando uma criança pequena está imersa em um processo de pintura com tintas fluidas e, espontaneamente, começa a entoar uma melodia que acompanha ritmicamente a velocidade e a força de suas pinceladas no suporte, ela não está executando duas tarefas isoladas.

Ela está, em verdade, operando uma complexa síntese estética e cognitiva. Isolar o desenho da música ou o gesto da fala, nesse exato momento, sob a justificativa de organizar uma rotina disciplinar estéril, configura uma violência contra o processo de desenvolvimento cognitivo e expressivo da infância.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2014), a imaginação e a criatividade não se traduzem como dons inatos, talentos genéticos ou privilégios de poucas crianças iluminadas. Ao contrário, a imaginação é uma atividade criadora humana profundamente situada, que se encontra diretamente vinculada à quantidade, à qualidade e à variedade de experiências que o indivíduo vivencia no meio em que está inserido. Vygotsky explicita uma lei fundamental do desenvolvimento: quanto mais rico, plural e diversificado for o ambiente em que a criança vive, mais elementos sua imaginação terá à disposição para combinar, reelaborar, ressignificar e criar.

Transpondo esse princípio para o chão da escola, conclui-se que, quanto mais o meio escolar for intencionalmente planejado para ser rico em estímulos visuais de qualidade, paisagens sonoras plurais, texturas táteis desafiadoras e propostas performáticas, maior e mais denso será o material simbólico que a criança terá para estruturar seu pensamento. As múltiplas linguagens artísticas atuam, portanto, como pontes semióticas e afetivas que interconectam a realidade externa o patrimônio cultural humano ao mundo interior da criança, transformando meras impressões sensoriais fragmentadas em conhecimento estruturado e autoral.

A inserção das artes como eixos estruturantes do currículo da infância ganha ainda mais sustentação quando articulada às discussões contemporâneas sobre a documentação pedagógica e os ateliês. Inspirando-se na experiência italiana, Barbosa e Horn (2020) destacam que o espaço do ateliê e a figura do professor provocador funcionam como potencializadores das múltiplas linguagens. O ateliê não é uma sala de aula comum, mas um espaço de pesquisa permanente, onde os materiais naturais, industriais, estruturados e não-estruturados convidam à investigação plástica e conceitual.

Nesse cenário, o ensino das artes supera a mera transmissão de técnicas e assume uma dimensão epistemológica. As estratégias de aprendizagem baseadas na pluralidade das manifestações artísticas não miram, sob nenhuma hipótese, na formação precoce de artistas profissionais, pintores virtuosos ou técnicos especializados em determinada modalidade. O foco central e ético reside em oferecer à criança ferramentas multimodais de pensamento, permitindo que ela possa ler, interpretar e reescrever o mundo a partir de sua própria perspectiva identitária.

Portanto, no contexto da primeira infância, a arte deve ser compreendida como sinônimo inequívoco de cognição e subjetivação. Ela é uma forma sofisticada de inteligência que mobiliza a percepção, a memória, a emoção e a razão de maneira integrada. Privar o aluno do trânsito livre, fluido e contínuo entre as artes visuais, a música, o teatro e a dança significa limitar severamente sua capacidade de compreender a si mesmo e o universo cultural complexo que o cerca. Como nos adverte Ostetto (2011, p. 28), "negar à criança o acesso às diferentes linguagens é amputar-lhe possibilidades de ler o mundo, de comunicar-se com ele e nele inscrever sua marca singular". É dever da Educação Infantil garantir que a escola seja o espaço por excelência onde todas as cem linguagens possam ecoar, pesquisar, brincar e manifestar-se em sua plenitude criadora.

As Artes Visuais como Pesquisa e Materialidade

As artes visuais no contexto da Educação Infantil são historicamente alvo de uma associação reducionista e simplista, muitas vezes limitadas ao ato mecânico de desenhar com lápis de cor ou giz de cera sobre uma folha de papel sulfite branca em formato A4.

Contudo, sob uma perspectiva integrada, contemporânea e verdadeiramente alinhada com as especificidades da primeira infância, as artes visuais abarcam um espectro imensamente mais amplo: compreendem a pesquisa ativa das formas, a vibração das cores, a ocupação dos volumes, o contraste das luzes e sombras, e a exploração sensorial de variadas materialidades tridimensionais. O fazer visual na infância não se reduz a um produto decorativo a ser exibido nos murais da escola, mas se configura como um autêntico processo de investigação científica, filosófica e poética sobre os elementos que constituem o mundo físico e social.

Derdyk (2010) aponta com precisão que o ato gráfico da criança é uma forma genuína de escrita do pensamento, um registro visível de sua atividade mental e de sua leitura de mundo. Ao riscar, manchar, rasgar, colar ou modelar, o pequeno sujeito não está apenas exercitando

sua coordenação motora fina; ele está testando hipóteses físicas, geográficas e conceituais complexas.

Quando o professor, imbuído de intencionalidade pedagógica, decide romper com o massacre das atividades padronizadas, das folhas de "siga o pontilhado" e dos desenhos xerocados para colorir que apenas domesticam o traço e anulam a autoria, e substitui essa lógica pela oferta generosa de materiais tridimensionais, o campo de aprendizagem expande-se de maneira exponencial. A introdução de elementos como a argila orgânica, o gesso, os elementos da própria natureza (gravetos, pedras polidas, folhas secas de tamanhos e formatos variados, sementes e cascas de árvores) e materiais de descarte industrial e sucatas limpas transforma a sala de referência em um laboratório de pesquisas plásticas.

Como pontua Ostetto (2022), a diversificação de materiais funciona como um convite irrecusável à imaginação e à ação. A exploração da tridimensionalidade exige da criança o agenciamento de noções espaciais altamente complexas, que envolvem o equilíbrio de forças, a percepção de peso, a avaliação de volume, a densidade e a resistência mecânica dos materiais de trabalho.

O pequeno aprende conceitos fundamentais de física, engenharia e geometria de forma intuitiva, corporal e sensível. Ele percebe esses fenômenos ao tentar equilibrar pedaços de madeira reaproveitada para erguer uma torre, ou ao moldar uma escultura de argila que teima em desmoronar se não receber a quantidade exata de água ou que se desfaz em lama se houver excesso de umidade.

Nesse contexto investigativo, a mediação do professor afasta-se definitivamente do papel de instrutor que entrega um modelo pronto a ser copiado. O educador assume a postura de um parceiro de pesquisa, cuja intervenção se dá por meio da escuta atenta e de perguntas disparadoras que provocam a continuidade da investigação infantil: "O que acontece se misturarmos este tipo de terra com a água? Como podemos fazer para que essa estrutura pesada consiga ficar em pé sem cair?". Conforme discutem Edwards, Gandini e Forman (2016), o espaço e os materiais agem como um "terceiro educador". A forma como os materiais são organizados nos ambientes escolares dispostos de modo esteticamente atraente, acessível e desafiador determina a qualidade e a profundidade das investigações que as crianças irão empreender.

Além do fazer e do construir, a introdução da cultura visual por meio da apreciação de obras de arte diversificadas desempenha um papel crucial no refinamento da sensibilidade

infantil. Esse repertório não deve se restringir aos clássicos do renascentismo europeu, mas estender-se de forma plural, englobando desde as manifestações da arte rupestre e do artesanato popular regional até as produções da arte contemporânea, da Pop Art e das instalações táteis imersivas. Conforme preconiza a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), a apreciação artística educa o olhar e expande o imaginário do sujeito.

Ao ser exposta a formas não estereotipadas de representação visual, a criança refina sua percepção crítica e estética. Ela deixa de ser uma mera consumidora passiva de imagens comerciais massificadas, de desenhos animados industriais e de estéticas infantilizadas que saturam o mercado cultural contemporâneo, para se erguer como uma produtora ativa, consciente e crítica de sua própria cultura. Oferecer às crianças o direito de manusear o mundo em três dimensões e de contemplar a beleza em suas múltiplas manifestações é assegurar que a escola de Educação Infantil cumpra sua função política de promover a emancipação humana por meio da sensibilidade.

A Música e a Paisagem Sonora no Cotidiano Infantil

A linguagem musical é uma das manifestações mais precoces e intensas na vida do ser humano. Antes mesmo de dominar a fala estruturada, o bebê comunica-se por meio de modulações vocais, ritmos corporais e balbucios que possuem caráter eminentemente musical. Na Educação Infantil, a música atua como uma estratégia de aprendizagem poderosa, tocando o desenvolvimento afetivo, linguístico e neurológico.

Teca Alencar de Brito (2003) enfatiza que a educação musical na infância não deve se limitar ao canto de músicas infantis estereotipadas que apenas servem para ditar comportamentos de rotina (como "a musiquinha de lavar as mãos" ou "a hora do lanche"). A música precisa ser compreendida como a exploração criativa do som e do silêncio. A escola deve se transformar em um laboratório de escuta, despertando a sensibilidade das crianças para a paisagem sonora que as cerca: o som do vento, os passos no corredor, a pulsação do próprio coração.

As estratégias de aprendizagem musical envolvem três eixos fundamentais:

- ✓ **A pesquisa sonora:** Oferecer objetos cotidianos (painéis, colheres, chaves, caixas) e instrumentos musicais de percussão para que as crianças investiguem timbres, alturas e intensidades.

- ✓ **A improvisação e criação:** Estimular o grupo a criar suas próprias composições sonoras, sonorizando histórias ou inventando ritmos coletivos.
- ✓ **A escuta atenta:** Apresentar repertórios musicais plurais, incluindo música clássica, jazz, folclore regional, ritmos africanos e indígenas, combatendo a infantilização e o empobrecimento estético do ambiente escolar.

Sob o ponto de vista cognitivo, a vivência musical estruturada desenvolve a discriminação auditiva, a memória sequencial, a noção de ritmo e tempo, competências que são fundamentais, inclusive, para o posterior processo de alfabetização e aquisição da linguagem verbal. A música une o movimento e a matemática através da contagem implícita dos tempos e da percepção das pausas, configurando-se como uma linguagem integradora por excelência.

Essa integração por excelência manifesta-se de forma fulgurante quando a linguagem musical deixa de ser um evento isolado no cronograma escolar e passa a habitar o cotidiano como um elemento orgânico de investigação. A neurobiologia contemporânea e a psicologia do desenvolvimento demonstram que a plasticidade cerebral na primeira infância é altamente responsiva aos estímulos sonoros organizados. Quando a criança interage com estruturas musicais complexas, múltiplas áreas corticais são ativadas simultaneamente processando *pitch*, timbre, ritmo e dinâmica afetiva.

Essa ativação holística fortalece as conexões sinápticas nas áreas de Broca e Wernicke, responsáveis pela decodificação e produção da linguagem, o que reitera o papel da música não como um mero adorno recreativo, mas como uma matriz epistemológica do pensamento infantil.

Ao expandir o conceito de laboratório de escuta proposto por Brito (2003), evidencia-se a urgência de introduzir na Educação Infantil a noção de ecologia acústica, inspirada nos estudos pioneiros de Raymond Murray Schafer sobre a paisagem sonora (*soundscape*). O ambiente escolar, historicamente saturado por ruídos mecânicos, gritos desordenados ou pelo silenciamento impositivo, precisa ser ressignificado como um espaço de sensibilidade auditiva.

Promover a ecologia acústica na escola significa ensinar as crianças a limparem seus ouvidos para escutar o mundo. O professor esteta propõe caminhadas sonoras pelo espaço da instituição, estimulando os pequenos a mapear graficamente os sons capturados: o estalar dos galhos no pátio, o sussurro do giz no quadro, o eco das vozes no refeitório e as nuances tonais do choro e do riso de seus pares. Essa cartografia sonora transforma o ruído incidental em objeto de reflexão e apreciação estética.

No chão da sala de aula, as estratégias intencionais de aprendizagem musical desdobram-se em dinâmicas que costuram o corpo ao som, superando a dicotomia cartesiana entre mente e fisicalidade. Ao pesquisar sonoridades com objetos do cotidiano, a criança não realiza um ato puramente lúdico; ela investiga a física dos materiais e a organologia intuitiva.

Um pedaço de metal e um bloco de madeira deixam de ser lixo ou sucata e passam a ser compreendidos como fontes geradoras de ondas sonoras com propriedades específicas de reverberação e amortecimento. A improvisação e a criação coletiva, por sua vez, funcionam como espaços de negociação social e exercício democrático. Para que um arranjo sonoro criado pelas crianças funcione mesmo que seja a sonorização de um livro de literatura infantil, é imperativo que o grupo aprenda a arte da escuta mútua, compreendendo que o silêncio do meu instrumento é o espaço de fala do instrumento do outro.

Outro aspecto crucial a ser adensado diz respeito ao combate sistemático ao empobrecimento estético promovido pela indústria cultural de massa voltada ao público infantil. Muitas vezes, a escola reproduz de forma acrítica um cancionário simplista, construído sobre harmonias pobres de três acordes, timbres sintetizados eletronicamente e letras de caráter estritamente moralizante ou higienista. Contrapondo-se a essa tendência reducionista, a inserção de paisagens sonoras plurais, polifonias complexas, música folclórica de tradição oral, ritmos afro-brasileiros e cantos indígenas expande os horizontes multiculturais da criança.

O contato com a diversidade sonora descoloniza o ouvido dos pequenos desde a mais tenra idade, habituando-os a valorizar a complexidade rítmica e melódica como manifestações legítimas da identidade e da dignidade humana.

Sob a ótica da mediação pedagógica, o papel do educador afasta-se da figura do regente autoritário que busca a afinação perfeita ou o compasso uníssono idealizado. O professor atua como um provocador de escutas e um documentador dos processos sonoros. Ele registra os balbucios musicais dos bebês, filma os diálogos rítmicos travados entre as crianças por meio de batidas na mesa e utiliza esses registros como material de reflexão para o planejamento de novos contextos investigativos.

Como nos lembra Ostetto (2022), acolher as manifestações sonoras da infância exige do adulto uma disponibilidade poética, uma capacidade de também se maravilhar com o som do mundo.

A música, quando compreendida sob esse viés emancipatório, deixa de domesticar os corpos para se tornar o veículo pelo qual a criança expressa sua autoria, sua subjetividade e seu direito fundamental de inventar e sonorizar a própria existência dentro do espaço escolar.

O Híbridismo das Linguagens na BNCC: O Campo de Experiência "Traços, Sons, Cores e Formas"

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) representou um avanço normativo crucial para a validação das múltiplas linguagens na rotina da infância. O documento supera a antiga divisão por disciplinas e organiza o currículo da Educação Infantil em cinco Campos de Experiência, reconhecendo que os saberes infantis tecem-se de forma interconectada.

O campo intitulado *"Traços, sons, cores e formas"* assume diretamente a responsabilidade de garantir às crianças a convivência e a produção nas áreas das artes visuais, da música, do teatro e da dança. A BNCC é categórica ao afirmar que a escola deve assegurar que os pequenos convivam com manifestações artísticas e culturais diversas, locais e universais, para que aprendam a expressar suas próprias produções e a respeitar a diversidade cultural.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento traçados por este campo exigem que o fazer artístico seja híbrido. A BNCC estimula, por exemplo, que a criança utilize diferentes fontes sonoras para acompanhar narrativas teatrais, crie ilustrações inspiradas em peças musicais ou movimente-se corporalmente a partir de estímulos visuais. Dessa forma, as linguagens cruzam-se permanentemente:

Tabela: Intersecção de Linguagens à Luz da BNCC

Linguagem Disparadora	Linguagem de Resposta	Estratégia de Aprendizagem Prática
Música (Auditiva)	Artes Visuais (Plástica)	Ouvir uma sinfonia ou música folclórica e pintar em grandes painéis coletivos
Teatro (Cênica)	Dança (Corporal)	Improvisar uma história sem palavras (pantomima), na qual as personagens se deslocam e se comunicam exclusivamente através da dança.

Artes Visuais (Estética)	Música (Sonora)	(Observar uma escultura ou pintura e criar uma "trilha sonora" utilizando o próprio corpo (palmas, voz) ou objetos cotidianos para traduzir a imagem em som.
---------------------------------	------------------------	--

Fonte: a própria autora(2026)

A concretização desse campo de experiência exige a garantia diária dos seis direitos de aprendizagem defendidos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As múltiplas linguagens são, na verdade, os veículos mais eficazes para que esses direitos não fiquem restritos ao papel e passem a pulsar na prática cotidiana das instituições de ensino.

A intersecção prática desses direitos com o campo "Traços, sons, cores e formas" redesenha radicalmente o papel da intencionalidade pedagógica no cotidiano escolar, exigindo que cada um desses eixos de direitos seja vivenciado por meio da hibridização expressiva.

Aprofundando a engenharia curricular proposta pela BNCC (2017), os seis direitos de aprendizagem encontram nas múltiplas linguagens artísticas o seu terreno mais fértil de materialização, desdobrando-se em ações concretas que rompem com a passividade infantil:

- **Conviver:** O direito de conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais, bem como com seus pares, ganha contornos práticos quando as crianças partilham espaços de ateliê ou participam de rodas de apreciação musical e teatral. A convivência mediada pela arte ensina a alteridade; a criança descobre que o colega enxerga o mundo com outras cores e traduz sentimentos com ritmos diferentes dos seus.
- **Brincar:** O brincar na BNCC não é um ato livre de esvaziamento pedagógico, mas uma atividade de investigação simbólica. Ao brincar com fantasias, tecidos, sons e tintas, a criança constrói cenários imaginários, assume papéis teatrais, vivencia a dança dramática e ressignifica a realidade de maneira autônoma e prazerosa.
- **Participar:** Garantir que o pequeno participe ativamente do planejamento do espaço, da escolha dos materiais e da definição dos rumos de um projeto artístico é vital. A criança deixa de ser mera espectadora das decisões do adulto para se tornar coautora do design estético de sua própria sala de referência.

- **Explorar:** Este direito exige a oferta de ambientes ricos e polissensoriais. Explorar significa manusear argila, testar o som produzido pelo impacto de diferentes gravetos, experimentar as possibilidades de torção do próprio corpo e pesquisar a mistura de pigmentos naturais extraídos de sementes, flores e terra.
- **Expressar:** Como sujeito que possui "cem linguagens", a criança necessita de canais plurais para expressar suas descobertas, hipóteses, medos e alegrias. Quando a linguagem verbal falada ainda está em processo de maturação, a expressão plástica, musical e corporal assume o protagonismo na exteriorização da subjetividade do infante.
- **Conhecer-se:** Por meio da experimentação artística, a criança constrói sua identidade cultural e sua autopercepção corporal. Ao mirar-se no espelho enquanto pinta o próprio rosto, ao perceber o alcance de sua voz em um eco ou ao descobrir os limites do seu equilíbrio em uma coreografia espontânea, o pequeno desenvolve uma consciência corporal e uma autoestima estética fundamentais para sua integridade psíquica.

Sob essa ótica integradora, o campo "Traços, sons, cores e formas" funciona como um eixo transversal que irriga toda a prática pedagógica na Educação Infantil. A organização do tempo e do espaço escolar deve refletir essa hibridização curricular. Em vez de uma rotina fatiada em minutos inflexíveis que separam o corpo da mente, o planejamento docente precisa prever contextos de aprendizagem amplos, nos quais os projetos de investigação infantil nasçam do interesse genuíno das crianças e se desenvolvam por meio de caminhos multimodais.

Como asseveram Barbosa e Horn (2020), o planejamento na educação da primeira infância deve ser concebido como uma estrutura flexível e aberta, um "currículo vivo" que se molda a partir da escuta atenta das pesquisas que as crianças realizam. Quando um grupo de crianças pequenas demonstra fascínio pelas formigas no pátio da escola, a resposta pedagógica do professor esteta não se limita a dar uma explicação biológica.

Ela desdobra-se em múltiplas linguagens: as crianças imitam o caminhar coletivo dos insetos por meio de ritmos corporais na dança; utilizam elementos da natureza para esculpir formigueiros tridimensionais na argila; sonorizam o movimento silencioso dos insetos com instrumentos de percussão leve; e desenham em grandes painéis de papel as trajetórias imaginadas por esses seres.

Essa costura poética e científica proposta pelo campo de experiência da BNCC demonstra que, na infância, a fragmentação do conhecimento é uma barreira artificial. A verdadeira aprendizagem ocorre na zona de fronteira onde o traço gráfico vira som, o som vira gesto, o gesto vira cena e a cena se transforma em pensamento crítico e autoral. Garantir o hibridismo das linguagens artísticas na escola é, portanto, respeitar a integridade cognitiva e afetiva da infância, transformando as diretrizes normativas em uma prática pedagógica pulsante, poética e profundamente emancipatória.

O Papel do Professor Mediador: Da Escuta à Documentação Pedagógica

Na perspectiva das múltiplas linguagens, a figura do professor afasta-se definitivamente tanto do modelo autoritário (que dita o que desenhar ou como se mover) quanto do modelo omissivo do *laissez-faire* (que apenas distribui materiais sem propor desafios). O docente assume o papel complexo e refinado de mediador cultural e escutador atento.

Madalena Freire (2008) ensina que educar exige a paixão de conhecer o mundo junto com o aluno. Na mediação artística, o professor deve ser um sujeito sensível, cuja própria bagagem cultural e estética precisa ser constantemente alimentada. Um educador que não ouve música diversificada, que não frequenta museus, teatros ou cinemas, terá imensa dificuldade em propor contextos artísticos ricos para sua turma. A formação continuada do professor na área das artes é um requisito fundamental para a transformação do chão da escola.

A atuação prática do mediador estrutura-se em duas ações fundamentais:

- **A escuta e a observação sensível:** O professor acompanha o processo de criação das crianças não para avaliá-las com notas ou conceitos, mas para compreender suas hipóteses. Escutar na infância significa olhar os gestos, decifrar os silêncios e registrar as falas espontâneas que surgem durante o fazer artístico.
- **A documentação pedagógica:** Trata-se do ato de tornar visível a aprendizagem da criança. Através de fotografias, filmagens, painéis evolutivos e diários de bordo, o professor registra o percurso criativo do grupo.

Como aponta Jussara Hoffmann (2014) no campo da avaliação mediadora, a documentação pedagógica permite que o próprio aluno olhe para o seu percurso anterior e perceba seus avanços ("olha como eu desenhava antes e como desenho agora"). Além disso, serve como um poderoso canal de comunicação com as famílias, demonstrando que os rabiscos,

as esculturas tortas e as danças livres não são bagunça, mas sim a manifestação visível de um pensamento cognitivo e estético de alta complexidade em pleno desenvolvimento.

A documentação pedagógica e a escuta sensível reposicionam o próprio significado do tempo e do espaço escolar, estruturando um ciclo metodológico no qual o registro não serve como encerramento de uma atividade, mas sim como ponto de partida para novas indagações.

Aprofundando a reflexão sobre o impacto dessa postura documental e mediadora no cotidiano da Educação Infantil, desdobram-se os seguintes aspectos cruciais da prática docente:

A documentação pedagógica, ao registrar os processos expressivos e as múltiplas linguagens artísticas, opera como um valioso instrumento de reflexão e autoavaliação para o próprio educador. Ao analisar as fotografias capturadas, as transcrições das falas das crianças e os diários de bordo preenchidos ao final de cada jornada, o professor ganha o distanciamento necessário para avaliar a eficácia de sua intervenção. Ele passa a se perguntar: "Os materiais oferecidos foram suficientes para desafiar as hipóteses do grupo? O espaço físico favoreceu o trânsito livre entre a música e o desenho? Houve tempo hábil para que os pequenos mergulhassem na pesquisa com a argila ou a rotina institucional interrompeu o fluxo criativo?". Como preconiza Madalena Freire (2008), o registro escrito é o espelho que reflete a identidade pedagógica do docente, transformando a prática mecânica em práxis — a ação consciente e teorizada sobre o fazer.

No que tange à relação com as famílias e com a comunidade escolar externa, a documentação atua como um manifesto político-pedagógico em defesa do direito à infância. Em muitas realidades, os pais ainda nutrem a expectativa de que a escola de Educação Infantil funcione como um cursinho preparatório para o ensino fundamental, exigindo cadernos cheios de cópias de letras, folhas mimeografadas coloridas sem borrões ou lembrancinhas perfeitamente padronizadas e recortadas pelo adulto.

Quando o professor substitui esses produtos estéreis por painéis documentais ricos, repletos de fotografias do processo de modelagem, sequências de desenhos evolutivos acompanhados das hipóteses textuais que as crianças verbalizaram e análises pedagógicas consistentes, ocorre uma alfabetização visual e conceitual da comunidade. As famílias passam a compreender que o borrão de tinta, a escultura assimétrica de argila e a dança espontânea não representam ócio ou falta de direcionamento, mas sim a manifestação material e complexa de uma infância que pesquisa, cria e se apropria da cultura humana.

Sob a ótica da avaliação na primeira infância, a documentação pedagógica alinha-se perfeitamente aos pressupostos da avaliação mediadora discutidos por Hoffmann (2014). Avaliar em artes, na Educação Infantil, jamais pode significar a rotulação da criança entre quem "sabe" ou "não sabe" desenhar, cantar ou dançar de acordo com padrões estéticos adultocêntricos de beleza ou simetria. A avaliação é processual, formativa e inclusiva.

Ela busca compreender o percurso singular de cada sujeito e os avanços coletivos do grupo. O portfólio individual ou os memoriais construídos ao longo do ano tornam-se relatórios vivos, nos quais o professor narra as conquistas afetivas, motoras e cognitivas da criança a partir de suas interações com as artes.

Por fim, é crucial destacar que a documentação pedagógica devolve às crianças a sua própria voz e autoria. Quando o professor organiza assembleias ou rodas de conversa para apresentar ao grupo as fotos e filmagens de suas próprias criações, ele promove um ambiente de metacognição.

As crianças olham para si mesmas de fora, analisam os caminhos que trilharam, ressignificam seus erros e projetam novas investigações artísticas. Dessa forma, a mediação docente, sustentada pela dialética entre a escuta sensível e o registro documental, consolida na instituição de ensino um currículo democrático e poético. Esse modelo coloca a criança no centro do processo educativo, garantindo que todas as suas cem linguagens sejam ouvidas, valorizadas, documentadas e validadas como patrimônios legítimos de sua existência humana.

Considerações Finais

O percurso reflexivo trilhado ao longo deste artigo permitiu evidenciar que as múltiplas linguagens artísticas longe de configurarem elementos secundários ou meros adornos na rotina escolar constituem estratégias pedagógicas indispensáveis para a garantia do desenvolvimento integral e da aprendizagem autêntica na Educação Infantil. A infância é intrinsecamente plural, e limitar a experiência da criança à linguagem verbalista e mecânica significa amputar suas capacidades de ler, sentir e interagir com o mundo.

A análise das interfaces entre artes visuais, música, teatro e dança demonstrou que o hibridismo dessas linguagens respeita a natureza sinestésica do pensamento infantil, gerando conexões cognitivas e emocionais profundas. Quando a escola acolhe a filosofia das cem linguagens de Loris Malaguzzi e a materializa por meio das diretrizes contemporâneas da

BNCC, ela destrona a pedagogia tradicionalista da cópia e do silenciamento corporal, inaugurando um espaço educativo pautado na autoria, na alteridade e na autonomia dos sujeitos.

Conclui-se que a consolidação desse paradigma exige uma urgente transformação na formação de professores e na organização da cultura escolar.

É preciso haver coragem pedagógica para flexibilizar os tempos, estetizar os espaços e investir na sensibilidade do educador, transformando-o em um pesquisador da cultura visual e sonora. Somente quando as múltiplas linguagens forem tratadas com intencionalidade e centralidade curricular, a Educação Infantil cumprirá plenamente sua missão política e poética: a de constituir-se como um território aberto para a emancipação da sensibilidade e para a afirmação da criança como sujeito histórico, criador e produtor de sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação de professores. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DERDYK, Edith. **O desenho da criança**: desenvolvimento cognitivo e afetivo. 5. ed. São Paulo: Mediação, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DTR, 2002.

MALAGUCCI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Arte e infância**: estética na educação infantil. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte**: sensibilidade e autoria na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela ecologia acústica e a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2014.